

Comprensión de la lectura en alumnos de enseñanza secundaria

Francisco SACRISTÁN ROMERO

Complutense de Madrid
Ciencias de la Información
fsacrist@ccinf.ucm.es

Recibido: enero 2006

Aceptado: junio 2006

RESUMEN

El dilema que se plantea en el fondo de este trabajo es el «comprender o no comprender» las razones y sinrazones de unos y otros, de los **malos** y los **buenos** de la película, dependiendo del cristal con el que se mire.

El destino de toda comunicación es modificar, ampliar o confirmar nuestra visión del mundo. Los textos y los discursos constituyen una invitación para construir mundos y sus destinatarios así debiéramos entenderlo, confrontando lo que ya sabemos de esa cercana o lejana realidad con la información que están en ellos. Pero este diálogo o interacción sólo puede tener lugar en la medida en que podamos introducirnos en el mensaje y, por tanto, siempre que podamos reconocer y recorrer su estructuración interna.

Palabras clave: Comprensión, lectura, enseñanza secundaria, España.

Secondary Students Reading Comprehension

ABSTRACT

The dilemma at the heart of this work is «to understand or to misunderstand» the reasons and unreason's of some ones and the others, according to the colour of the glasses. The destiny of all communication is to modify, to extend or to confirm our world vision. The texts and the speeches are an invitation to make worlds and as linguistic users we had to understand it, comparing what we know of that near or distant reality with their information. But this dialogue or interaction only can take place if we understand the meaning of the message and, therefore, whenever we can to recognize and to scan its internal structure.

Key words: Understanding, reading, secondary education, Spain.

Compréhension de la lecture chez les élèves de l'enseignement secondaire

RÉSUMÉ

Le dilemme qui se pose au cœur de ce travail est celui de «comprendre ou ne pas comprendre» les raisons et les déraisons des uns et des autres, des «mauvais» et des «bons», dépendant de l'approche utilisée. Le destin de toute communication est de modifier, prolonger ou confirmer notre vision du monde. Les textes et les discours constituent une invitation à construire des mondes et comme destinataires nous aurions dû le comprendre ainsi, à comparer ce que nous savons de cette réalité proche ou éloignée avec l'information qu'on y trouve. Mais ce dialogue ou interaction ne peut avoir lieu que si nous saisissons le cœur du sens et, en conséquence, si nous pouvons identifier et parcourir sa structure interne.

Mots clés: Compréhension, lecture, éducation secondaire, Espagne.

SUMARIO: 1. introducción. 2. La escritura como crisol del lenguaje oral. 3. Texto y destinatario: focos de dificultades en la comprensión del material escrito. 4. Análisis de datos del trabajo empírico. 5. Conclusiones.

1. INTRODUCCIÓN

La decisión de elegir la realización de este trabajo para conocer más de primera mano la comprensión y asimilación de textos escritos por alumnos de la actual Enseñanza Secundaria en el IES «Alameda de Osuna» del distrito de Barajas en Madrid no es algo gratuito ni que haya surgido por azar.

Estamos interesados especialmente en este asunto por varios motivos: el primero, por algo que nos tocó vivir en nuestros años de Instituto, donde recordamos que algunos profesores en determinadas ocasiones no nos explicaban con suficiente claridad por qué las ideas principales y secundarias de los ejercicios de comentarios de texto eran puntuadas hacia arriba o hacia abajo, es decir, qué criterios utilizaban para dilucidar qué argumentos eran los nucleares y cuáles eran los llamados «teloneros». Siempre nos quedó esa curiosidad no satisfecha y con este trabajo creemos que podremos, al menos, conocer algo de lo que fuimos ignorantes en su momento.

Otro de los intereses es el de intentar averiguar alguna de las claves de una plausible separación de algo que a punto de entrar en la Universidad no tienen claro muchos estudiantes de Secundaria: la distinción entre **leer** un texto y **comprender** su filosofía o ideas básicas. Si esta disyuntiva se concibe de forma muy general, la respuesta probablemente tienda a ser pesimista. Este es el caso, según nos comentaron algunos profesores del IES «Alameda de Osuna», de unos cuantos alumnos suyos cuando realizan ejercicios sobre editoriales de prensa diaria. Creen haber entendido la idea básica que expone el editorial cuando ponen con distintas palabras lo mismo que explicita el titular de cabecera del editorial. Y esto, más que un trabajo bien ejecutado, se asemeja a todo un atajo que encuentran los alumnos cuando se enfrentan a un texto complejo como puede ser el editorial, para el que probablemente el equipo de redactores del periódico ha estado ocupado una tarde entera en su elaboración.

Por todo ello, debemos partir de la idea de que **leer** como tal, si somos rigurosos y nos atenemos al planteamiento de entrada con el que iniciamos nuestros argumentos, supone asignar un significado a las palabras y, en esa dirección, **comprender** lo leído. Sin embargo, hay muchos y variados niveles, tanto cuantitativos como cualitativos, de comprensión y cabe plantearse si, en los de mayor complejidad léxica, sintáctica y semántica, es posible distinguir la capacidad de adquirir nuevos conocimientos mediante la lectura (*leer para aprender*) de la simple acción de leer (el que lee una novela o un periódico sin mayor interés que el propio reclamo del texto). Si admitimos y estamos mínimamente de acuerdo con esta crucial distinción, más conceptual que real, sería posible enfrentarse a la identificación de las dificultades de ciertos alumnos. Estamos de acuerdo, más de lo que podemos suponer, con la siguiente expresión del profesor Emilio Sánchez Miguel del Instituto de Ciencias

de la Educación de la Universidad de Salamanca que **«han aprendido a leer, pero no aprenden leyendo»**.

De alguna forma, este aserto queda corroborado en algunos de los comentarios escritos que nos hicieron los alumnos de Secundaria en su momento. Todo este planteamiento podría encontrar una mayor base si se pudiera demostrar que el lenguaje escrito presenta ciertas peculiaridades con relación a la forma oral, y que éstas, a su vez, alientan el desarrollo de habilidades y estrategias cognitivas específicas.

Estos argumentos ponen en evidencia muchas de las **sorpresas** que tanto profesores como alumnos experimentan cuando se corrigen los exámenes de comentarios de texto de la Selectividad.

Algún profesor nos comentó la especial dificultad que encuentran los alumnos cuando se enfrentan a la tarea de resumir y entresacar las ideas básicas de los textos literarios y periodísticos. Así, por ejemplo, parece que cuanto más clásicos son los autores leídos existen más obstáculos para comprender lo que pretende decir al potencial lector. Un caso bastante peculiar y en el que nos parece interesante detenernos un poco es el del Quijote si lo tomamos como referente. Por cierto, libro que pocos han llegado a leer entero. El lenguaje de don Quijote es un buen compendio de su peculiar figura. Consecuente con su aspiración de ser tenido por un verdadero caballero adopta el estilo lingüístico del que se sirven los otros ejemplos literarios de Cervantes. Su castellano está impregnado de un léxico y una sintaxis típicamente medieval, que, lógicamente, nos extraña a más de un lector que hemos hecho el intento de retomar la obra para acabarla de leer sin poder lograrlo.

El aspecto sui generis y particular de don Quijote es posible que, en principio, recaiga en la atmósfera descriptiva que nos recrea el lenguaje de la obra. El texto nos empieza presentando una idea de protagonista en la que don Quijote no se limita a **lucirse** y hablar sino que depende de la acción, pues sólo a través de ella puede obtener la legitimidad y credibilidad como caballero andante. Dispuesto a cumplir a la perfección la tarea que se ha impuesto, el texto nos introduce en un mundo aparentemente real, al que podemos acceder sin mayor problema, al menos eso es lo que parece que pensamos cuando vamos pasando páginas. Escenas tales como aquellas en las que hace guardia en las ventas que él confunde con castillos, cuando ataca a la gente pacífica que le parece sospechosa, libera a prisioneros, etcétera nos pueden parecer a todos que son perfectamente comprensibles cuando las leemos. Pero dudamos mucho, hoy por hoy, que de todas ellas saquemos elementos comunes que se proyecten como ejes cruciales de lo que nos pretendía decir Cervantes.

Y quizás tanto en esta obra como en los editoriales de prensa que analizaron para este trabajo los alumnos de Secundaria el lector haya dejado olvidado un tanto el contexto de significación del texto. En don Quijote los actos que realiza rompen muchas de las expectativas de conducta que mantienen las personas que le rodean; se oponen, por lo tanto, al comportamiento esperable en el espacio público del libro y a las convenciones cotidianas que aseguran la estabilidad social. El **idioma ceremonial** de don Quijote—su lanza, el escudo, su armadura, su habla y sus maneras—, en síntesis, todos los símbolos que él muestra con orgullo, le estigmatizan como una

persona desviada. El caballero dispone de un repertorio de signos, reglas y modos de comportamiento que no coinciden con los de su entorno.

Su locura no reside en el contenido implícito de las actitudes que defiende, sino en la perseverancia que muestra al querer imponerlas en una era **post-caballeresca**. Con rigor, su propuesta de reclutar una tropa de caballeros españoles para luchar contra los turcos no puede ser considerada como un delirio. Ciertamente, don Quijote se mueve en un mundo construido de elementos ficticios, que en tal forma probablemente nunca existió en la realidad, pero las hazañas grandiosas de los caballeros que él rememora, se desarrollan en un escenario medieval, un marco de referencia que don Quijote integra en su sistema mental. El se comporta como si la Edad Media, con su orden feudal, sus normas y valores, continuase existiendo y vuelve, de este modo, la espalda a las transformaciones del siglo XVI.

¿Podríamos ver alguna semejanza cuando leemos editoriales sobre un asunto alejado de nuestro entorno cotidiano y especialmente mental, como es el conflicto de Kosovo, con lo expuesto hasta aquí acerca de don Quijote?

Quizás una de las peculiaridades de ambas situaciones es que los lectores tenemos serios problemas de comprensión porque somos desconocedores de los contextos en que se ubican las circunstancias de los asuntos que leemos, nos da igual una novela caracterizada en la Edad Media o la noticia sobre un terremoto en Guatemala. En una palabra, son sucesos o historias que nos quedan bastante lejos en el espacio para hilar fino y desmenuzar las pretensiones de aquellos que las escribieron. Incluso teniendo en cuenta que en el caso del conflicto de Kosovo, la TV está continuamente bombardeándonos sobre este asunto.

El dilema que se plantea en el fondo de este trabajo es el «**comprender o no comprender**» las razones y sinrazones de unos y otros, de los **malos** y los **buenos** de la película, dependiendo del cristal con el que se mire.

El destino de toda comunicación es modificar, ampliar o confirmar nuestra visión del mundo. Los textos y los discursos constituyen una invitación para construir mundos y sus destinatarios así debíamos entenderlo, confrontando lo que ya sabemos de esa cercana o lejana realidad con la información que están en ellos. Pero este diálogo o interacción sólo puede tener lugar en la medida en que podamos introducirnos en el mensaje y, por tanto, siempre que podamos reconocer y recorrer su estructuración interna. Todo ello, resulta especialmente crucial en el caso del texto escrito, dado que la comunicación a través del soporte de la escritura tiene en relación a la oral un mayor potencial grado de integración y descontextualización (a pesar que tanto los pasajes de don Quijote o los editoriales sobre conflictos allende nuestras fronteras nos parezcan tan unidos a un espacio y tiempo concretos).

Llegados a este punto del camino, creemos que nos deberíamos preguntar lo siguiente: ¿Qué significa considerar atentamente lo que está en el texto? Dicho de otro modo: ¿Cómo podemos atrapar el verdadero sentido de un texto?

Independientemente de que hablemos de un texto largo o pequeño, los escritos que leemos precisan una continuidad en los asuntos que abordan o, en términos más llanos, que sus lectores potenciales podamos reconstruir esa continuidad y tomar

conciencia del momento en que se perfila un nuevo asunto o tema, o el instante en que un elemento mayor se concreta en otros particulares.

Esto para muchos sería algo así como «**separar el trigo de la paja**». En la conversación cotidiana, los hablantes poseemos múltiples recursos para indicar a la audiencia los cambios temáticos.

Ante los textos, el lector debe hacer lo propio, pero con el problema añadido de enfrentarse a evidencias menos directas e impersonales. Es también constatable que, tanto en los textos como en los discursos ordinarios, la información no siempre ocupa o posee la misma relevancia o significatividad. Ciertas ideas son más básicas o esenciales que otras y por eso, constituyen uno de los conceptos más remarcados en las primeras clases de la asignatura y que nos ha valido notablemente para guiarnos en este trabajo: estamos hablando de la **macroestructura**; porque como lectores un tanto ya avisados debemos reparar en esa jerarquía que ordena las ideas del texto. Esto, por cierto, a los alumnos de Secundaria les sonaba a chino según nos comentó algún profesor. Nos permitimos pensar que los creadores de los textos hacen todo lo que está en su mano para indicar o dar pistas inequívocas acerca de estas ideas, así como las relaciones con aquellas otras menores que acompañan y completan a las primeras, pero también es cierto que como lectores experimentados debemos contribuir por nuestra parte a la asunción de esos diferentes niveles del significado. Algo que, por desgracia, queda fuera de las posibilidades de muchos alumnos.

Y es este particular obstáculo el que es difícil de asimilar cuando leíamos las respuestas que daban las chicas y chicos a los editoriales que les presentamos.

En las siguientes páginas que siguen a esta introducción intentaremos desmenuzar las bases teóricas de las que nos hemos servido y los resultados de este ilusioante e interesante trabajo con alumnos de Secundaria, que nunca imaginamos que nos iba a resultar tan ameno.

La verdad es que partíamos de una concepción inicial de enfrentarnos a una tarea donde íbamos a obtener más trabas de las que finalmente encontramos en el trayecto. Sinceramente las facilidades fueron más que las dificultades.

No nos queda más que pedir perdón por todos aquellos fallos y erratas de última hora cometidos en la redacción y que esperamos sean comprensibles por los lectores. Y lo más importante: agradecer a los profesores y alumnos del Instituto de Educación Secundaria «Alameda de Osuna» su colaboración desinteresada en este trabajo.

2. LA ESCRITURA COMO CRISOL DEL LENGUAJE ORAL

Desde tiempos remotos, el texto escrito ha supuesto la representación del lenguaje en diferentes soportes materiales, aunque todos ellos primordialmente de carácter alfabético.

Asumiendo esta presuposición de partida, podríamos estar de acuerdo en que por encima de todo la existencia de la escritura implica la permanencia de una lengua, de una cultura en una palabra.

Con todo esto muy presente, y dado que la herramienta básica que hemos usado en este trabajo han sido los editoriales de tres periódicos de tirada nacional, creemos que lo deseable es empezar esta ardua tarea con un ejemplo acerca de la importancia que se debe otorgar a la comprensión de los textos periodísticos: Las tensiones en las relaciones que la fuerza de la palabra impresa puede ejercer en la interacción periodistas-políticos. En definitiva, lo que pretendemos mostrar es la sutil diferencia entre nuestro acceso como lectores por vía escrita u oral a una noticia.

La clase política está considerada, si no la más, sí una de las fuentes de información más relevantes con las que el periodista se topa en su trabajo cotidiano.

Podríamos partir de una concepción de este binomio de actores sociales, periodistas y políticos, como delegados y representantes del cuerpo social para la construcción de la esfera simbólica que es la información política en la prensa. Y el mejor reflejo de todo esto probablemente nos lo ofrezca el marco de análisis de los editoriales de prensa diaria.

A través de procesos de delegación los miembros de cualquier sociedad que actualmente se llame democrática eligen un número de representantes que son investidos de poder simbólico.

Desde la óptica del «**actor racional**» que estas dos ocupaciones pretenden mostrar a la opinión pública, ambos, periodistas y políticos, persiguen mediante lo que refleja la opinión colegiada de un periódico maximizar sus representaciones y delegaciones simbólicas, mediante un cálculo de costes y beneficios. Al igual que las fuerzas políticas intentan aumentar en lo posible el número de votantes sin perder una identidad ideológica, todo medio de comunicación pretende mantener cierta línea editorial pero atrayendo a las audiencias más amplias y heterogéneas.

Por otra parte, la **clase periodística** y la **clase política** se han autoconcedido facultades y prerrogativas en función de esos roles de representación y expresión simbólicas que se canalizan a través fundamentalmente de textos escritos en claves particulares.

Uno de los ejemplos más claros lo proporcionan las diferentes **inmunidades** que gozan. La inmunidad de los parlamentarios corre paralela al secreto profesional periodístico y las prácticas «**off the record**» ponen de manifiesto el carácter **sacerdotal** de ambos roles. Tanto la inmunidad parlamentaria como el secreto profesional colocan a políticos y periodistas en una posición privilegiada ante los mecanismos de fiscalización judicial de sus actividades. Dicha inmunidad sólo es compartida con otras profesiones, tales como médicos, abogados, sacerdotes, etcétera.

Todo este entramado de intereses, silencios y especulaciones que se puede vislumbrar en esa interacción periodistas-políticos tiene su punto de partida y de llegada precisamente en la fuerza impactante del «**editorial recién sacado del horno**». En definitiva, en la fuerza de la tradición del lenguaje escrito para llegar a acuerdos y consensos que no impliquen demoras en el tiempo.

Retomando el hilo del principio, y tras este receso con el ejemplo anterior, sí convendría matizar algo sobre lo que no reflexionamos a menudo y que es, desde nuestro punto de vista, el espejo de una pobre comprensión de textos escritos por alumnos de Secundaria e incluso universitarios a los que les es difícil intentar, aun-

que sólo fuera eso, dividir lo que en resumidas cuentas conocemos como la **«separación del trigo y de la paja»**.

Pensemos por un momento en lo complicado que es para muchos de nosotros el tener presente que hay diversas maneras de representarse una lengua. Una de ellas, desarrollada por las escrituras logográficas como la china, consiste en atribuir a cada una de las palabras de la lengua una representación gráfica diferente. Otra posibilidad, abierta por los sistemas silábicos y similar a la anterior, consiste en asignar a cada sílaba una representación particular. Finalmente, cabe relacionar cada fonema con un determinado símbolo gráfico, tal y como ocurre en los sistemas alfabéticos. Los sistemas logográficos poseen una lógica simple y de fácil comprensión: a cada palabra un símbolo, pero el número de símbolos necesarios para llevar a buen término este principio es muy abstracto, lo que dificulta su adquisición.

La mayoría de nuestros sistemas de escritura son de carácter alfabético y han seguido un itinerario completamente diferente, situándose en las antípodas de los logográficos: necesitan muy pocos símbolos, lo que constituye una facilidad para la persona que aprende. El inconveniente es que para asumir que a cada fonema le corresponde un grafema es necesario reparar en la existencia de fonemas, y éstos, a diferencia de las palabras y las sílabas, se aíslan con dificultad del flujo del habla.

Independientemente del sistema que consideremos y sus peculiaridades, el texto escrito se concibe en todos los casos como un sistema de notación del lenguaje oral. Si bien es reconocido por todos que se trata de una representación incompleta, puesto que es insensible a los aspectos prosódicos (entonación, ritmo, etcétera) del lenguaje, e inexacta ya que con el paso del tiempo se pierde la regularidad original de la correspondencia entre fonemas y grafemas.

En el trabajo empírico realizado con la muestra de estudiantes de Secundaria tuvimos también muy en cuenta la importancia de lo que hemos llamado **«aprender a leer»**. Según los resultados que reflejaremos con detalle más adelante, podríamos deducir que al menos, en nuestra muestra, una buena parte de los adolescentes manifiestan de forma subyacente cuando se enfrentan a la tarea propuesta unas limitaciones apreciables en esta faceta.

«Aprender a leer» se representaría como la adquisición de los códigos necesarios que permiten pasar del sistema de aprendizaje al de lectura. En términos psicológicos, este aprendizaje equivale al desarrollo de dos vías u operaciones, a saber:

- a. **«lexical»:** permite el reconocimiento inmediato de las palabras escritas y la asignación del significado correspondiente, tal y como ocurre al leer palabras familiares y cotidianas del día a día como **agua, luz, comida, etcétera**.
- b. **«fonológica»:** se refiere al propio lenguaje oral para acceder al significado. Mediante esta vía convertimos los símbolos gráficos en voces, y tras reconstruir por ese procedimiento la palabra oral accedemos a su representación semántica.

Esta ruta es muy operativa para enfrentarse a la lectura de palabras desconocidas, circunstancia que puede ocurrir tanto cuando la palabra es rigurosamente nueva

como en aquellos otros casos en los que siendo conocida su versión oral nunca nos hemos enfrentado a su forma ortográfica.

Stich y James (1984) expresan esta idea al sostener que la escritura vendría a ser un **«segundo sistema de señales del lenguaje oral»** y que en esa medida, al aprender a leer **«la persona aprende a convertir las representaciones escritas del lenguaje dentro del mismo vocabulario interno y sintaxis que es usado en el habla, y este último es entonces usado para construir los significados y pensamientos»**.

3. TEXTO Y DESTINATARIO: FOCOS DE DIFICULTADES EN LA COMPRENSIÓN DEL MATERIAL ESCRITO

Cuando asumimos la idea de realizar este trabajo uno de los dilemas más importantes que nos planteamos fue justamente el que sirve como título a esta parte: En los editoriales seleccionados, ¿dónde íbamos a encontrar más obstáculos para alcanzar nuestro objetivo de partida: en las mismas palabras del texto o en los procesos psicológicos puestos en marcha por los estudiantes de Secundaria para entresacar las ideas básicas de los textos presentados?

Desde la perspectiva de la estrecha ligazón que nos parece que existe entre el texto y el lector antes, durante y después de enfrentarse a la tarea de la lectura, podríamos considerar que se pueden diferenciar dos situaciones distintas cuando el origen del problema de comprensión se circunscribe al **«texto»**:

- a. Pobre estructura.
- b. Contenidos poco familiares al lector.

En nuestro trabajo parece que el factor b puede ser el que ofrezca más trabas al estudiante dado que algunos de los argumentos empleados pudieran estar bastante alejados de lo que para la chica o el chico de Secundaria es el entorno de su vida cotidiana en el aquí y ahora. Incluso teniendo en cuenta el poderoso influjo que primordialmente los medios de comunicación tienen sobre los más jóvenes de la casa.

Ahondando en la cuestión, intentamos delimitar de acuerdo a lo que se ha perfilado en el diseño que existirían tres situaciones que, a priori, pueden conducir a una pobre comprensión de lo leído, a saber:

1. Capacidad con insuficiencias del estudiante que se concreta en una gama de estrategias inmaduras.
2. Contenidos poco familiares e incluso chocantes si nos ponemos en el modo de pensar de algunos estudiantes de Secundaria.
3. Textos mal estructurados tanto en la forma como en el fondo del contenido.

Para realizar una mejor aproximación a la valoración de la comprensibilidad de los editoriales por los alumnos, no sólo los resultados sino, más aún, los **«procesos»** que han usado los estudiantes son el mejor indicador que tenemos a nuestro alcance:

- La calidad de la interpretación que todos los lectores obtenemos de un texto depende de si se encuentran respuestas satisfactorias a los criterios que se ponen en marcha a la hora de evaluar lo compacto o no en cuanto a forma y contenido que es un texto.

Entre los criterios consultados en la bibliografía de este trabajo hemos tenido especialmente en cuenta los que relacionamos a continuación:

1. Continuidad del tema entre párrafo y párrafo, no sólo atendiendo al mensaje o mensajes explícitos incluidos en ellos sino también a las ideas subyacentes que se encuentran a lo largo de los distintos párrafos.

Es, en definitiva, considerar cómo se plantea el equipo editorialista que confecciona el texto el encadenamiento de temas y subtemas en sus diversos párrafos.

2. Estructuración del texto.

Cuando nos pusimos a la realización de la tarea de evaluar los textos recogidos para seleccionar los tres finales que se presentarían a los estudiantes de Secundaria, este punto fue considerado como uno de los indicadores clave para llegar a la obtención de resultados fiables, válidos y replicables por otras personas en algún momento posterior a la finalización de este trabajo.

En esta tarea tratamos de percibir y percatarnos a través de repetidas lecturas de los textos el patrón de organización que articula cada uno de ellos. Consideramos que el editorial será plausible o no de elegirse como material de investigación en tanto en cuanto podamos identificar en su estructura formal un patrón organizativo específico. Al mismo tiempo, cabe la posibilidad que se pueda constatar ese patrón organizativo, pero que su manifestación textual sea demasiado pobre, es decir, que los vértices salientes o prominentes del texto no estén explicitados con claridad, sumiendo al lector en una serie de dudas acerca de su comprensibilidad. Así, por ejemplo, nos podríamos encontrar, como fue nuestro caso, con editoriales organizados de acuerdo a un problema y varias soluciones (los problemas sociales como el de la guerra de Kosovo están fundamentalmente planteados en esta línea), pero en los que la exposición del conflicto no llegaba a ser suficientemente nítida ni robusta, ni aparecía una clara conexión entre el problema y las soluciones. En definitiva, dentro de esta dimensión consideramos los siguientes aspectos, si el texto posee o no una organización reconocible; y, en segundo lugar, si existiendo ese patrón su desarrollo es o no «ordenado».

3. El Significado general.

Los editoriales eran evaluados en este punto conforme a la dificultad que ofrece la extracción de las ideas más importantes. Este aspecto plantea en bastantes ocasiones la circunstancia del relativismo que marca las decisiones subjetivas que están detrás de la elección de lo que denominamos «**ideas básicas**» de un texto.

Estas dificultades se estimarían en función del número de ayudas necesarias para conseguir que un alumno elabore el significado global de un tema. Para operativizar más esta cuestión se deben tener presentes las siguientes consideraciones:

- a. ¿Son los elementos del texto indicadores suficientes o no para concretar la idea global que pretende transmitir la línea editorial de cada uno de los periódicos elegidos?
- b. Los elementos que permiten percibir el significado global, ¿se hallan desgajados aleatoriamente en el texto o se presentan de forma ordenada?
- c. ¿Existe alguna frase concreta que sea lo suficientemente informativa como para hacernos una configuración aproximada de la idea global o macroproposición que estructura el eje principal del texto?

Intuimos que los editoriales elegidos ofrecerían serias dificultades de comprensión si las respuestas a estos interrogantes fuesen negativas. Intentamos, por ello, realizar los repastos necesarios a todos los editoriales inicialmente elegidos para ver el modo de superar este obstáculo.

4. Apoyos textuales.

Tuvimos también muy presente que en estas consideraciones previas al trabajo empírico en sí mismo era importante sopesar los textos de acuerdo a la cantidad y calidad de sus señales o apoyaturas textuales.

Respecto al tipo de organización hay ciertas marcas o señales lingüísticas que indican cómo se estructura la información y los textos difieren entre sí en cuanto al modo de utilización de estas señales. Por ejemplo, en el editorial de LA RAZÓN de 5 de abril de 1999 ubicamos como marca importante la frase que inicia el primer párrafo: «**Después de un desarrollo inesperado...**», que entronca con el comienzo del segundo párrafo: «**Ahora la OTAN puede tener menos prisa que en el comienzo de la operación militar...**», en el editorial de EL MUNDO de 5 de abril de 1999, las marcas importantes que percibimos son las «**causas**» de la prolongación del conflicto que los responsables del texto señalan en negrita: «**Fatal evaluación de la capacidad de respuesta serbia**», «**Planes militares confusos y sin objetivos claros**», «**Un equivocado sistema de dirigir la guerra**» y «**Ausencia de determinación en el liderazgo político**» y, por último, en el editorial de EL PAÍS de 5 de abril de 1999, las marcas que creemos más significativas se encuentran al comienzo del segundo y tercer párrafos: «**Por desgracia para todo el continente europeo y para vergüenza de los autores...**» y «**Es lógico que surjan dudas sobre el camino a seguir**».

Se tuvo igualmente en cuenta si había o no indicaciones de un cambio de tema o subtemas o, por el contrario, se presentaban sin más «**nueces que partir**» el nuevo tema o subtemas. Al final, la comprensión del significado puede ser más o menos fácil dependiendo de si cada uno de los párrafos posee o no una idea central identificable, o si los elementos informativos se disponen de forma ordenada para generalizar o construir la idea central o macroproposición.

Nos percatamos que en mayor o menor número todos los editoriales seleccionados, y decimos bien TODOS, ofrecían insuficiencias que impedían el reconocimiento de una «**lógica interna**» que uniese a las diferentes ideas que subyacían en el fondo de los editoriales. Debido a esta aparente desestructuración, creemos que el criterio más correcto era aprovechar aquellos textos que tuviesen una organización

más definitiva en cuanto a las descripciones-diagnóstico de la situación y a las interrelaciones entre los distintos argumentos empleados.

Si tomamos el indicador de las descripciones-diagnóstico, los tres editoriales seleccionados hacen más hincapié en manifestar críticas que loas o alabanzas a la intervención de la OTAN y al posterior desarrollo de los desastrosos acontecimientos, planteándose una disyuntiva muy interesante entre los deseos de una solución rápida al conflicto y la dura realidad de la resistencia de Slobodan Milosevic a los bombardeos aliados.

Optando por hacer patente un vínculo más preciso entre todo el caudal de informaciones y posicionamientos que contienen los editoriales, podríamos llegar a la delimitación de un esquema de correlación entre la **«guerra pensada por la OTAN»** y las consecuencias desastrosas para todos los habitantes de la zona.

Como epílogo a este punto, nuestro deseo se circunscribía básicamente a que una vez que los estudiantes que realizasen la tarea fuesen capaces de reparar en la organización interna de los textos y en sus argumentos e ideas fundamentales, razonasen esas ideas desde la amplitud intratexto y no desde fuera, conectando esos contenidos con otros previos y se percatasen de las deficiencias e incoherencias, comprendiendo la necesidad de información adicional.

En otras palabras, era necesario establecer una continuidad en el tratamiento de dos capacidades de gran importancia, como son la comprensión del material escrito y el razonamiento, ya fuese de tipo más formal o cotidiano.

No se ignoraba, por último, que ciertos niveles de construcción del significado y de comprensión implicaban formas complejas y **«esforzadas»** de razonar. Collins, Brown y Larkin (1980) lo pusieron de manifiesto al cotejar los protocolos en voz alta de sujetos después de enfrentarse a la comprensión de un texto antiguo. De estos protocolos se desprende que los procesos de comprensión parecen idénticos a los que tienen lugar en la resolución de un problema.

4. ANÁLISIS DE DATOS DEL TRABAJO EMPÍRICO

4.1. Objetivos

Los objetivos de partida de nuestro trabajo con los estudiantes de Enseñanza Secundaria del IES «Alameda de Osuna» son los siguientes, a saber:

1. Verificar si los alumnos de mayor edad extraían información más o menos sustantiva y no arbitraria respecto a sus compañeros de cursos inferiores, basando nuestra premisa en «la aparente mayor experiencia lectora» de los primeros.
2. Analizar la interpretación que los alumnos daban a los editoriales de acuerdo al condicionamiento de los conocimientos previos del lector sobre la guerra de Kosovo y los procesos cognitivos desarrollados.
3. Intentar averiguar cómo comprenden los alumnos los textos presentados:

- a. A través de una «comprensión literal», referida a la recuperación de la información explícitamente descrita en el texto, sin añadir ni omitir datos.
 - b. A través de una «comprensión inferencial», consistente en extrapolar información no expresada explícitamente en el texto.
4. Esperar la posibilidad de la emisión de juicios críticos valorativos y comparaciones entre lo que los editoriales expresan y otros criterios externos o internos de los lectores.

Creemos que la guerra de Kosovo es un asunto suficientemente complejo y abierto en cuanto a su solución que puede desencadenar jugosos comentarios críticos por parte de los estudiantes de Secundaria.

5. Analizar las estrategias puestas en marcha por los alumnos para titular y hacer los resúmenes correspondientes de cada uno de los editoriales.
6. Indagar en las dificultades o facilidades encontradas en las respuestas de los alumnos respecto a la coherencia temática del texto y su recuerdo en función del número de cadenas causales entre párrafos de un mismo editorial que puedan reproducir.

Tomando en consideración la relevancia que las cadenas causales tienen para este objetivo, podemos indicar que si la estructura va presentándose ordenadamente a lo largo del texto se reducirá la dificultad de comprensión del texto.

7. Comprobar si concebían, de acuerdo a sus respuestas, la comprensión de la lectura como una compleja actividad cognitiva del procesamiento de la información, o por el contrario, como una mera acumulación de datos más «sintáctica» que semántica.

Para acercarnos a nuestros propósitos, tenemos que ver si sus respuestas siguen un orden cronológico, espacial, jerárquico, inductivo, deductivo, causa-efecto, etcétera.

4.2. Sujetos

El interés de nuestro trabajo se centró en discernir acerca del grado y nivel de comprensión de lectura de los editoriales de prensa escrita relacionados con el conflicto de Kosovo por alumnos de Enseñanza Secundaria.

Los adolescentes que respondieron a nuestros cuestionarios tenían edades comprendidas entre 12 y 20 años, aunque al final decidimos solamente incluir a aquellas alumnas y alumnos con edades entre 14 y 20 años inclusive, dado que en las chicas y chicos de 12 y 13 años se constataron (según nos comentaron los profesores) serias dificultades para responder a alguna de las preguntas planteadas.

De los 40 cuestionarios inicialmente entregados para realizar esta tarea, consideramos como válidos 28 y descartamos 12 debido a las razones anteriormente expuestas acerca de los alumnos de 12 y 13 años. Por lo tanto, la base de nuestra muestra se ha configurado en torno a 28 alumnas y alumnos entre 14 y 20 años, de 3º de ESO y COU mayoritariamente, del Instituto de Enseñanza Secundaria «Ala-

meda de Osuna» de Madrid, de los que 20 eran mujeres y 8 eran varones, con la siguiente distribución por edades:

- 14 años: 8 alumnos.
- 15 años: 8 alumnos.
- 16 años: 1 alumno.
- 18 años: 3 alumnos.
- 19 años: 6 alumnos.
- 20 años: 2 alumnos.

La selección específica de la muestra se llevó a cabo por los mismos profesores del IES «Alameda de Osuna» a los que pedimos encarecidamente que en la medida que les fuera posible consiguieran distribuir los cuestionarios de forma proporcional entre las distintas edades y cursos. Teniendo en cuenta algunos de los obstáculos que nos relataron que tuvieron con chicas y chicos de las edades inferiores de la escala, decidimos que los cuestionarios de estas personas no fueran incluidos para realizar el análisis posterior porque pensamos que nos arriesgábamos a introducir variables extrañas no controladas en nuestros datos y con ello posiblemente a incurrir en algunos sesgos difíciles de superar conforme se avanzara en el tratamiento de toda la información aportada.

4.3. Instrumentos

Elaboramos un material escrito que incluía un apartado de lectura de los tres editoriales de los diarios LA RAZÓN, EL MUNDO y EL PAÍS de 5 de Abril de 1999, seleccionados para la tarea y cuatro restantes que se referían a la contestación de una serie de preguntas abiertas que iban de menor a mayor complejidad según se avanzaba en las contestaciones.

Estas preguntas se elaboraron con la pretensión de analizar las estrategias para la extracción de ideas principales, agilidad y claridad a la hora de poner títulos breves a cada uno de los párrafos de cada editorial, comentarios específicos acerca de lo expuesto por los editorialistas en cada uno de los párrafos y finalmente ver cómo procesaban los alumnos la información cuando se les pedía un resumen final de cada editorial.

Las instrucciones de la tarea que construimos seguían el siguiente orden:

1. Lectura de los tres editoriales subrayados referentes al tema: Guerra de Kosovo. Se pedía a los alumnos que hiciesen una primera lectura de los tres textos, cada uno con su ritmo particular e intentando concentrar al máximo su atención en la tarea. Comentamos a los profesores que explicasen a los alumnos que el objetivo de este primer contacto con los editoriales era hacerse una idea general de cada uno de ellos.

Les dijeron que si alguna palabra les resultaba desconocida en cuanto a su significado debían preguntar para aclarar esas dudas desde un principio, o en su defecto, consultar los términos dudosos en un diccionario.

2. Extraer de cada párrafo la idea que se considere principal: ¿Qué trata el párrafo? En este paso los profesores explicaban de antemano a los alumnos que lo importante era que hiciesen una segunda lectura del texto con detenimiento en cada uno de los párrafos para ver cuál era, desde la perspectiva de cada uno de los alumnos, el asunto central sobre el que guían las ideas contenidas en cada párrafo. Había conciencia de la dificultad de esta tarea para muchos alumnos pero creíamos que era básica para ver la asimilación del material en estas primeras fases.

3. Poner un título a cada párrafo.

Para ayudar a las chicas y chicos a una comprensión mejor de la anterior tarea, creímos que podía ser útil el que titularan cada uno de los párrafos. Insistimos a los profesores que en esta fase era muy importante hacerles ver a los alumnos que un **«título no es equivalente a un resumen»** y que les recordasen que el título tan sólo requiere en muchas ocasiones una palabra o un par de palabras.

Lo realmente esencial era que los alumnos entendiesen que esas palabras empleadas en los titulares debían ser un reflejo del contenido de cada párrafo.

También nos parecía necesario hacer ver a los estudiantes que el título debía hacer referencia al subtema específico del párrafo y no el tema general de todo el texto.

Una vez aclarado el sentido de los pasos 2 y 3, los profesores recalcaron a los alumnos que cuando tuviesen un esquema mental definido sobre qué escribir en estas preguntas acerca de la idea de cada párrafo y el título particular que ellos colocarían, redactasen todo en hojas aparte del material entregado para que nos facilitaran la labor de análisis de todas sus respuestas.

Por supuesto, se contaba con que algunos alumnos en vez de un título escribirían un resumen. Un ejemplo bien elocuente lo encontramos en los títulos que entregó José Luis, alumno de COU y de 18 años:

- Título del editorial de LA RAZÓN:
- **«Fuerzas terrestres, para los albanokosovares, de los aliados».**
- Título del editorial de EL MUNDO:
- **«Graves consecuencias tras un error de la OTAN».**
- Título del editorial EL PAÍS:
- **«Organización de la ayuda para evitar la catástrofe».**

Por otra parte, se pudo comprobar que algunos de los alumnos se ahorraban el trabajo de escribir lo que se les pedía en la pregunta 2 de las instrucciones de la tarea y empleaban la técnica del **«subrayado»** para extraer de cada párrafo la idea que consideraban principal. Este método tenía el inconveniente de contestar a la pregunta con las mismas palabras que habían usado los editorialistas; de esta forma, no existía la explicación de su elección a través de las propias palabras de cada uno de los alumnos que optaron por el subrayado.

Otro error que percibimos en varias personas consistía en que elegían como título el primer o primeros términos que aparecían en cada uno de los párrafos. Este fallo fue cometido a pesar de que los profesores previamente a la realización de la tarea les matizaron que un buen título es algo cuyo contenido debe estar presente en todas las oraciones del párrafo, y no sólo al principio, en el medio o al final de párrafo.

4. Desglosar los comentarios de cada párrafo: ¿Qué se dice del tema?

5. Resumen de cada editorial:

5.1. ¿Podemos quitar algo porque ya lo sabemos muy bien o porque se dice de varias maneras?

5.2. -Hay algo en el texto que se pueda considerar como un ejemplo de algo que ya sabemos?

5.3. ¿Podemos sustituir todo esto por alguna palabra vuestra que «**diga lo mismo**»?

4.4. Procedimiento

El material de trabajo era anónimo y fue repartido por distintos profesores del IES «Alameda de Osuna» a sus alumnas y alumnos. A pesar de insistir en el anonimato, hubo un significativo número de estudiantes que pusieron su nombre y dos apellidos en las hojas entregadas.

La contestación a las preguntas planteadas se realizó en las clases correspondientes a la asignatura de Lengua durante el mes de Abril de 1999, teniendo la suerte de coincidir con la parte del programa referente a «**Lenguaje periodístico**» que los profesores explicaron a estos alumnos antes de pasarles los materiales de nuestro trabajo.

Esto les sirvió a ellos mismos para conocer de primera mano el grado de comprensión de alguna de las lecciones de «**Lenguaje periodístico**» en la modalidad más práctica que planteaban nuestras preguntas.

Siendo plenamente conscientes de los objetivos de nuestro estudio y las características de una gran parte de las variables incluidas, decidimos realizar un análisis de correspondencias múltiples entre las contestaciones a las diversas preguntas.

Nuestro procedimiento buscaba reducir la variabilidad expuesta en los contenidos originales del trabajo a un número menor de dimensiones con el propósito de sondear las semejanzas y diferencias de toda la información posible que plasmaron por escrito los alumnos.

Este *modus operandi* vimos que podía ser útil para construir una agrupación o clasificación más realista de los sujetos de la muestra en función de sus peculiaridades particulares, ofreciéndonos información adicional sobre las características que guían sus maneras de procesar los datos de los editoriales respecto a la comprensión de las ideas principales y secundarias de los textos y expresar resúmenes precisos y sin vaguedades de cada uno de los editoriales.

4.5. Resultados

A continuación, se expone un exhaustivo análisis de los resultados que se extrajeron de cada una de las preguntas y que por las similitudes conceptuales encontradas en las respuestas de los alumnos hemos creído conveniente agruparlos por edades:

- 1º. -14 años.
- 2º. -15 años.
- 3º. -16 años.
- 4º. -18 años.
- 5º. -19 años.
- 6º. -20 años.

Para configurar estas agrupaciones hemos empleado tres criterios básicos:

1. Análisis de la progresión temática de cada uno de los editoriales presentados a través de hacer una parada y reflexionar acerca de las ideas de cada párrafo.

Se pretende con ello percatarse del grado de sensibilidad de los alumnos a los cambios temáticos que introducen cada uno de los párrafos de un mismo editorial y más concretamente dar algún tipo de contestación a preguntas tales como:

- ¿Sigue el párrafo actual hablando de lo mismo que el anterior?
- ¿De qué trata exactamente cada párrafo?
- ¿Qué dice el editorial en conjunto de cada uno de los subtemas que plantean los párrafos tomados de forma aislada?

2. Comprender la idea general de cada editorial.

Este criterio es crucial para nosotros porque equivale en términos formales más academicistas al trabajo de la idea de las **macrorreglas** presentes en las palabras de cada editorial, o dicho de otra manera, a que los alumnos cuando realicen la tarea se hagan a sí mismos preguntas como las siguientes:

- ¿Podemos tener una idea más o menos precisa de lo expuesto en cada editorial con la información que se nos presenta?
- ¿De qué modo están distribuidos los contenidos propiamente de información y opinión que introduce cada editorial?
- Dentro de cada editorial, ¿qué párrafos proporcionan más datos de la realidad del conflicto y cuáles vierten más opiniones particulares?

3. Reconocimiento de la organización interna del texto.

Se intenta ver cómo los alumnos localizan en los editoriales los contenidos y apoyos vertebradores de la estructura tanto intra-párrafos como inter-párrafos, a través del análisis de sus organizaciones particulares referentes a concepciones explícitas e implícitas de la causalidad, la respuesta, la comparación, la descripción somera y profunda y la secuenciación.

Queríamos ver cómo chicas y chicos de cada una de las seis agrupaciones que definimos por edades extraían los antecedentes y consecuentes referentes a la organización de causalidad; problemas y soluciones en el caso de la organización de respuesta; rasgos característicos de cada uno de los párrafos de un editorial concreto respecto a la idea de comparación; elementos importantes que los alumnos tenían en

cuenta cuando redactaban la descripción sintética de los editoriales y las fases, pasos o momentos como componentes de la organización secuencial de los párrafos.

Seguidamente, se exponen los análisis individuales y por grupos de edad de la muestra de chicas y chicos de Secundaria. Son los siguientes:

14 AÑOS:

— *Irene*: Esta muchacha cuando no comprende algo intenta explicarlo de forma literal, dando lugar a incoherencias manifiestas, como en el 2º párrafo del primer editorial y los párrafos 2º y 5º del segundo editorial. Nos deja entrever de forma nítida sus juicios y jerarquía de valores en la pregunta 5.2. del primer editorial. Su comprensión del texto parece bastante literal, ignorando la aplicación de una serie de conocimientos previos que la permitirían dar una interpretación de tono más contrastador; un ejemplo ilustrativo de esto es cuando habla de la «poca preparación de la OTAN» en el 1º párrafo del segundo editorial. No contesta a la pregunta 5 del segundo editorial, hecho que nos resulta paradójico pues es relativamente fácil de responder. Utiliza como herramienta básica el subrayado.

— *Elena*: No muestra señales visibles de una estrategia que sea clara y fácilmente identificable por las personas que analizamos este material.

En muchos casos parece que la comprensión es literal y arbitraria, a modo de mera acumulación de datos sin darse cuenta de la conexión que tienen los párrafos entre sí. No emplea suficientes inclusores para comprender bien el texto.

Ejemplos concernientes a esto último son varias de sus respuestas en las que dice que no se puede suprimir nada porque ya lo sabemos; Algunos resúmenes son incorrectos porque se quedan con la primera frase del párrafo aunque en ella no esté contenida la idea central (párrafos 1º, 2º y 3º del primer editorial y párrafos 2º, 3º y 4º del segundo editorial). También decir que el primer título que coloca Elena no parece que resulte muy apropiado de acuerdo a la temática del texto.

— *Cristina*: Sorprenden sus respuestas, dado que demuestra una comprensión inferencial y específicamente sustantiva en algunos de los fragmentos (1º párrafo del primer editorial y 3º párrafo del segundo editorial); por contra, en otros fragmentos se acoge a la opción opuesta como en el 2º y 4º párrafos del segundo editorial. No parece que afloren juicios muy significativos, objeto de nuestro interés. Usa el subrayado, pero sólo en algunas ocasiones.

— *Verónica*: Esta chica demuestra tener una comprensión pobre de los textos presentados. Hace inferencias equivocadas como la del 2º párrafo del primer editorial y 1º párrafo del segundo editorial, además de emplear mucha información literal.

Nos resulta particularmente curioso su análisis del 1º y 3º párrafos del primer editorial. Los títulos son congruentes con lo que parece que ella ha entendido y esto hace que sobresalga respecto a los de otras compañeras y compañeros.

— *Miriam*: En el primer editorial construye explicaciones de los párrafos en función de conocimientos previos, aunque sigue sin entrar en la idea principal. En el segundo editorial aporta opiniones cargadas de mucha valoración. Así, el párrafo 8º lo explica de la siguiente forma: «Clinton no se ha comportado como un buen presidente de los Estados Unidos y no ha estado al nivel de las circunstancias».

Tanto en el 1º como en el 2º párrafo de este segundo editorial confunde la idea principal, quizás dejándose llevar por lo que ya conoce (los nazis).

Emplea información literal para explicar las causas del conflicto. Es en el tercer editorial en el que esta chica expone más diferencias para explicar las causas del conflicto.

— *Laura*: Realiza resúmenes muy extensos y literales en el primer editorial. Nos muestra algunas pinceladas de sus loables ideales humanos en el 3º párrafo y en la explicación del punto 5.2.

Utiliza subrayados sólo en el tercer editorial. Los títulos que ha escrito no ofrecen gran originalidad.

— *Fabiola*: Hace valoraciones valientes en el punto 5.3. («La guerra es una basura») y en el 3º párrafo del primer editorial. Nos da la impresión de ser una adolescente minuciosa en su análisis por lo expuesto en los tres editoriales. Manifiesta que Clinton ha actuado sin importarle las muertes de la OTAN. Para Fabiola ha realizado una «chapuza total».

— *Edorta*: Hace resúmenes generales con buenas aproximaciones temáticas al conflicto. Recoge las ideas de forma muy sintética. Usa el subrayado sólo en los dos primeros editoriales. El título que nos parece más llamativo es el del primer editorial: «El ejército cobarde».

Resumen del grupo de 14 años:

- Proporcionan una gran cantidad de información arbitraria.
- Sólo unas pocas personas utilizan conocimientos previos.
- Sus opiniones no son valorativas, excepto Fabiola.
- Los títulos suelen ser coherentes con los resúmenes y son a la vez «resúmenes de los resúmenes». Extraen continuamente información literal y emplean profusamente el subrayado.

En general, no aportan recursos suficientes. Recurren a información literal dando lugar a inferencias incorrectas. No emplean suficientes inclusores y no se dan cuenta de los nexos de unión de los párrafos.

15 AÑOS:

— *Ana*: Sus resúmenes incluyen la idea principal y están bien conseguidos, pero siguen siendo literales. No realiza muchas valoraciones. Se salta párrafos y emplea la técnica del subrayado.

— *Beatriz*: Se da cuenta de los nexos causales entre párrafos. Es literal en sus expresiones y apenas usa el subrayado. De sus contestaciones no su pudo extraer mucha información dado que es parca en palabras.

— *María*: En el 3º párrafo del segundo editorial hace una inferencia incorrecta cuando explica que «Si no hubiera habido periodistas no se hubiera ido tan lejos». No integra y entrelaza con agilidad y soltura la información. Tampoco encuentra la idea principal en algunas ocasiones como en el párrafo 1º del tercer editorial. Desglosa mucho los editoriales. No admite el recurso de las ideas redundantes, exigiendo que se facilite distinta información.

— *Micaela*: En el primer editorial capta bien la idea y es consciente de lo que se repiten distintos argumentos pero sigue siendo literal en sus expresiones. En general parece muy segura de lo que dice. Utiliza la técnica del subrayado.

— *Laura*: Hace inferencias incorrectas en los párrafos 1º y 2º del primer editorial y correctas en los párrafos 6º y 7º del segundo editorial. En este segundo editorial echa mano de los conocimientos previos. Es valorativa en el título que da a los párrafos en el punto 5.2. Reconoce no poder englobar en una palabra todo un texto. Parece realizar un proceso de inferencias complejo pero incorrecto. No es literal. Emplea el subrayado en el tercer editorial.

— *Patricia*: Es literal. Responde bien a la pregunta 5 en el primer editorial. Las ideas están conseguidas aunque con dificultad.

— *Alexia*: Es relativamente partidista y eso la lleva en ocasiones a la falta de entendimiento de lo que dicen o quieren decir realmente los editoriales. No realiza un resumen del conjunto del editorial, sólo de los párrafos que la llaman más la atención. Es imaginativa a la hora de titular.

— *Luna*: Esta chica es una de las personas que más se aproximan a nuestros objetivos de partida de toda la muestra analizada. Realiza las tareas con profundidad de miras y no se deja llevar por extrapolaciones sin sentido, hecho que se constata en el resto de los adolescentes. Sin embargo, no consigue buenos títulos y además los hace muy extensos. Sí vemos que parece manejar datos que no se ven en sus compañeras y compañeros.

Resumen del grupo de 15 años:

En general entienden mejor cómo ocurren los hechos; nos damos cuenta de esto en las interpretaciones del 1º y 2º párrafos del primer editorial y el 2º y 3º párrafos del segundo editorial, que no eran entendidos por los de 14 años. No obstante, siguen estando muy pegados al contexto de las informaciones y en muchos casos no se percatan de las relaciones entre los distintos párrafos, extendiéndose demasiado en las explicaciones y sin un uso aparente de estrategias. Algunos alumnos de este grupo han resultado ser tremendamente valorativos en sus apreciaciones. Sigue habiendo personas que no entienden los editoriales en su conjunto. Estos alumnos se podrían dividir en dos subgrupos:

1º. Personas menos literales y más valorativas, que suelen realizar inferencias equivocadas.

2º. Personas literales que escriben «mucha paja».

16 AÑOS:

— *Enrique*: Es la única persona de esta edad que se incluye en nuestra muestra. Emplea el subrayado y no piensa que sea redundante. Nos parece que sus tres títulos son adecuados. Los resúmenes que realiza son bastante literales, hecho que hace que no podamos entresacar excesiva información de este chico.

18 AÑOS:

— *Arancha*: La comprensión del material es el de una «experta» para su edad. Todas las ideas principales han sido captadas y expuestas con claridad. Los títulos son buenos. La pregunta 5 está contestada de una manera que «cualitativamente»

supera con creces al resto de compañeros. No es literal y se da cuenta de la continuidad de las ideas. Tampoco es excesivamente valorativa en sus comentarios.

— *José Luis*: Su comprensión es inferencial, no literal. Se da cuenta de aquello que repite pero su fallo estriba en que no realiza el análisis por párrafos sino de forma global. En todo caso, están bien logradas sus apreciaciones.

— *Gonzalo*: Los títulos que escribe enfatizan las ideas principales y los resúmenes son la explicación de lo expresado en los títulos. Hay hilo de conexión y de continuidad en sus argumentos. Las ideas están bien conseguidas y no nos parece que haga inferencias erróneas.

Resumen del grupo de 18 años:

Sólo en determinadas ocasiones, las inferencias que hacen son más sustantivas y no arbitrarias que los grupos de menor edad. Han comprendido los textos con más profundidad y menos literalidad que el resto de compañeros. Recogen la idea principal en los títulos y desde ellos desarrollan los resúmenes. Leen detenidamente y explican los textos con sus palabras; tan sólo algunos usan los subrayados.

Se percatan de continuidades entre los párrafos y se ciñen rigurosamente a la información dada. Recurren a conocimientos previos para entender lo que dicen pero no emiten juicios sin sentido, o al menos eso parece.

19 AÑOS:

— *María del Mar*: Esta chica juega con juicios de valor de forma más ligera que sus compañeros, dejando ver en los títulos; éstos se estructuran como buenos resúmenes. M^a del Mar se sirve de inferencias basadas en valores bien forjados. Las ideas están bien explicitadas. No hay nada literal; sus comentarios brotan de sus propias palabras.

— *Almudena*: Comprende bien los editoriales y sus títulos se basan en las ideas principales.

— *Carlos*: Realiza muchas inferencias desde sus propias palabras. Capta bien las ideas y divide con sentido común el texto. No analiza los editoriales párrafo por párrafo, siendo valorativo en sus comentarios.

— *José*: Las inferencias de este chico son descomunales. Un ejemplo es cuando dice: «No sabía que la OTAN era tan torpe». Utiliza frases literales y llamativas del texto para colocar los títulos. No realiza un análisis intra-párrafos.

— *Antonio Luis*: No es nada literal. Es un tanto sui generis en sus comentarios. Compara mucho los tres editoriales, analizando los puntos de vista de cada uno. Emplea palabras muy elocuentes: «interés», «inconsciencia», «tragedia».

— *Susana*: Es incisiva en el primer editorial, entendiendo que los que más sufren son los más inocentes. Realiza inferencias significativas y no se atiene a comentarios literales.

Resumen del grupo de 19 años:

Sus análisis son muy similares al grupo de 18 años. Hacen caso omiso de la literalidad de los textos, dando pie a inferencias jugosas que no vemos en los otros grupos de edad.

Son más valorativos y recurren más a sus conocimientos previos que el resto de sus compañeros.

20 AÑOS:

— *Pablo*: Aparecen incongruencias junto al subrayado de palabras clave. Repite ideas en su resumen aunque en el punto B diga que no se repite nada. La idea que manifiesta del tercer editorial está equivocada. Piensa que es un error de cálculo no incluir que Milosevic tuviera una reacción tan contundente. Esta explicación es posible que esté influida por lo dicho en los otros dos editoriales.

— *Juan Jesús*: Manifiesta argumentos más literales que su compañero Pablo y otras personas de 19 años. Utiliza bastante la coletilla «Yo creo que» cuando empieza cada punto explicativo de la tarea.

Resumen del grupo de 20 años:

Tanto en sus inferencias como en su análisis de las ideas principales, sus conclusiones se alejan bastante al grupo de 19 años. Incluso hay personas de 19 y 18 años que interpretan más profundamente alguno de los editoriales.

Aunque se constatan evidencias notables entre Pablo y Juan Jesús de 20 años, sí que podemos ver un cierto acopio de ideas irrelevantes que vemos menos presente en los grupos de 18 y 19 años. Parece, en definitiva, que se atienen con más rigor a la literalidad del texto. Están «más pegados» al aquí y ahora del editorial.

5. CONCLUSIONES

Tras el análisis de los resultados podemos sostener que efectivamente las hipótesis desde las que partíamos se han confirmado en su mayoría.

Así los lectores de menor edad y por ello, en principio, más novatos, realizan una lectura cuyos procesos son más simples, inmaduros y en algunos casos incompletos mientras que los lectores de mayor edad y por ende, teóricamente más expertos, realizan una lectura que implica procesos cognitivos más complejos, adecuados y profundos.

De acuerdo a nuestros objetivos de partida, lo anteriormente expuesto se podría concretar en los siguientes puntos:

- los lectores jóvenes suelen realizar resúmenes literales utilizando en muchos casos la técnica del subrayado. Los de más edad, por el contrario, hacen resúmenes en los que traducen el contenido del editorial a sus propias palabras, otorgando una mayor amplitud de miras a la información manejada.
- Del punto anterior se desprende el hecho que los primeros expresan ideas incorrectas fruto de los atajos que toman. Esto, sin embargo, no es frecuente verlo en el segundo grupo que al haber «filtrado» la información tiende a una concatenación de ideas correctas.
- Los más novatos parecen, en muchas ocasiones, que no son capaces de reconocer la conexión existente entre los diferentes párrafos sin poder, de esta forma, establecer relaciones causa-efecto, hecho que sí se percibe en los más expertos.

- Por último, se encuentra que los novatos no intentan integrar el conocimiento que tienen de otras áreas mientras que los expertos sí lo hacen. Esto constituye otra razón por la que los novatos no llegan a una comprensión de la lectura.

No obstante, consideramos necesario puntualizar que estos resultados no se dan en todos los casos; como siempre, podemos encontrar diferencias individuales que podrían ejemplificarse en las personas de Pablo y Juan Jesús, de 20 años de edad. Estos chicos se acercan más que a un nivel avanzado, a uno mediocre de comprensión. Para realizar esta afirmación nos hemos basado en que aparentemente no logran entresacar las ideas centrales de los textos, realizando inferencias incorrectas y estando bastante apegados a la literalidad de los contenidos.

Pero también podemos encontrar diferencias individuales en los grupos de «novatos», como puede ser el caso de Luna de 15 años cuyas ideas centrales están bien conseguidas, basando sus decisiones en procesos más maduros.

Respecto a las inferencias realizadas, también podemos encontrar importantes diferencias particulares entre las alumnas y alumnos. Nos sorprende encontrar que sean los más jóvenes de la muestra los que presentan posiciones más valorativas en contraposición con los mayores que nos parecen han sido más objetivos y cautelosos en sus opiniones, sin hacer juicios de valor por doquier.

No obstante, si analizamos con más profundidad los juicios que realizan, esta primera sorpresa se torna en algo que según lo expuesto en el cuerpo teórico se podía predecir. Nos referimos a que los juicios que realizan se desprenden de sus ideas implícitas y de la información literal del texto. Queremos decir, en definitiva, que no han integrado y construido su propia versión de la realidad en función de lo expuesto en los editoriales y sus ideas implícitas. Dicho de otra forma: se han dejado llevar por uno de los dos factores, sin ejercitar una visión crítica e integrar diversos conocimientos como parece recomendable en este caso. Algunos ejemplos ilustrativos son cuando una de las chicas de la muestra manifiesta que **«La guerra es una basura»** o cuando otra habla sobre Clinton.

Otro aspecto que se quiere reseñar es el hecho que los sujetos de 11 y 12 años tuvieron que ser descartados. Esto también lo podemos interpretar como un dato a favor de nuestras hipótesis, es decir, comprobamos que los más jovencitos e inexpertos de la muestra inicial no tienen a su disposición o no logran poner en marcha los mecanismos requeridos para este tipo de lectura.

Para terminar hemos intentado reflexionar sobre el hecho que son pocos los sujetos que han intentado resumir el tercer editorial y muchos de los que lo hacían era a través de la técnica del subrayado a pesar que no hubieran utilizado ésta con los otros dos editoriales. Pensamos que una posible causa pudo ser el no dar con la selección del editorial adecuado conforme a los cuatro criterios que utilizamos. Ningún editorial cumplía totalmente las exigencias que requerían los cuatro criterios mencionados; por eso, decidimos centrar nuestra elección en las descripciones-diagnóstico de la situación y en las interrelaciones entre los distintos argumentos empleados. Sobre

la base de esto podemos postular que sobreestimamos la lógica interna que seguía este último editorial de EL PAÍS de 5 de abril de 1999.

Esperamos que estos resultados puedan ser útiles para la marcha presente y futura de las investigaciones que sigan ésta o parecida línea. En definitiva, nuestro deseo es que este trabajo aporte su granito de arena respecto a tener indicadores sólidos cuando nos acerquemos como lectores u observadores a la comprensión de textos escritos, y en especial los de prensa diaria.

6. BIBLIOGRAFIA

- BERNÁRDEZ, E.(1982): *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa Calpe.
- COLL, C.(1989): *Conocimiento psicológico y práctica educativa*, Barcelona, Barcanova.
- COLLINS, A., BROWN, J. S. y K. M. LARKIN, (1980): «Inference in text understanding», en *Theoretical issues in reading comprehension*. SPIRO, R., BRUCE, B. C. y W. BREWER (Eds.), Hillsdale, N. J., Erlbaum.
- EDWARDS, D. y N. MERCER (1987): *El desarrollo de la comprensión en el aula*, Barcelona, Paidós / MEC.
- GARCÍA MADRUGA, J. C. y J. I. MARTÍN CORDERO (1987): *Aprendizaje. Comprensión y Retención de Textos*, Madrid, Estudios de Educación a Distancia.
- GELB, I. J. (1976): *Historia de la escritura*, Madrid, Alianza.
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, N.(1982): *Cómo valorar textos escolares*, Madrid, Cincel.
- LURIA, A. R. (1980): *Conciencia y Lenguaje*, Madrid, Pablo del Río Editor.
- MAYOR, J. (1984):«Texto y discurso», en *Psicología del pensamiento y del lenguaje. Vol. I*. MAYOR, J. (Ed.), Madrid, UNED.
- PUENTE, A.(1991): *Comprensión de la lectura y acción docente*, Madrid, Pirámide.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1990): *La comprensión de textos en el aula*. Salamanca, ICE de la Universidad de Salamanca.